**Dimensões de consciência possíveis na pesquisa e na escrita narrativa sobre si - uma perspectiva bakhtiniana/ *Possible dimensions of awareness in narrative inquiry and in self narrative - a bakhtinian perspective***

RESUMO

Este artigo problematiza a escrita narrativa e a pesquisa narrativa como meios potentes para tomadas de consciência e para o autodesenvolvimento profissional. Para isso apresenta movimentos possíveis em uma pesquisa narrativa na qual a pesquisadora investigou a própria prática, questionando-se como se constituía professora no início da docência. Os diferentes lugares onde se colocava — de professora iniciante, professora-pesquisadora e pesquisadora — ao ser professora e pesquisar a própria prática de ensino, lhe possibilitavam diferentes dimensões de consciência. Essas dimensões eram possíveis pois ao escrever reflexivamente sobre o trabalho e a pesquisa, produzindo acabamentos provisórios, a professora e pesquisadora se colocava em um lugar exotópico e ampliava as interações verbais, desse lugar e com outros interlocutores, enxergava o que antes não fora possível alcançar. A partir das percepções possíveis vislumbrava novos horizontes de possibilidades, que lhe faziam reorganizar a prática em prol de seu próprio desenvolvimento profissional e do aprendizado dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Consciência; Narrativa; Pesquisa narrativa; Mikhail Bakhtin

*ABSTRACT*

*This article aims to problematize the narrative writing and narrative research as potent ways for awareness and for professional self-development. For this, it presents possible movements in a narrative research which the researcher investigated her own practice by questioning  how she was formed as a teacher at the beginning of teaching. The different places in which she placed herself — beginning teacher, teacher-researcher and researcher — to being a teacher and researching her own teaching practice, allowed her to develop different dimensions of consciousness. These dimensions were possible because writing reflectively about her work and research,  producing provisional finishes, the teacher and researcher placed herself in an exotopic place and expanded the verbal interactions with other interlocutors, allowing her to see what had not been possible before. From the possible perceptions she saw new horizons of possibilities, which made her reorganize the practice in favor of a professional self-development.*

*KEYWORDS: Consciousness; Narrative; Narrative inquiry; Mikhail Bakhtin*

**Introdução**

Este artigo tem por ponto de partida a escrita narrativa reflexiva e a pesquisa narrativa como meios potentes para o autodesenvolvimento profissional e para tomadas de consciência na relação com os outros de mim (BAKHTIN, 2010a, 2010b).

A partir de uma pesquisa narrativa (CONNELLY; CLANDININ, 1995; CLANDININ; CONNELLY, 2011) sobre a própria prática de ensino, uma professora iniciante investigou como se constituía docente no início da carreira. A professora escrevia narrativas reflexivas sobre a prática e as relações que estabelecia na escola, percebendo as dificuldades e os sucessos que obtinha e buscando maneiras de aperfeiçoamento dos processos de ensino. Essas narrativas eram compartilhadas com um grupo de profissionais da educação, denominado grupo de interlocutores (composto por professores da educação básica, coordenadores pedagógicos, formadores e professores universitários), que as liam e propunham reflexões à docente. Neste processo, colocava-se num lugar de professora-pesquisadora (STENHOUSE, 1987; GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, 1998), uma vez que buscava nesta escrita reflexiva compartilhada possibilidades de investigação sobre sua prática em busca de mudança e de um autodesenvolvimento profissional.

A partir da questão sobre a constituição profissional no início da docência também iniciou a sua pesquisa de doutorado, momento em que passou a pesquisar de uma maneira mais sistemática suas ações no cotidiano escolar, bem como o que vinha escrevendo, através da pesquisa narrativa, ou seja, ocupando, também, o lugar de pesquisadora.

O foco das discussões aqui apresentadas, portanto, se desenvolveu neste contexto investigativo. Diz respeito à maneira como os processos de dialogar e refletir sobre o trabalho no/pelo trabalho a partir dos aportes bakhtinianos, através da escrita reflexiva compartilhada e de uma investigação mais sistemática das ações e das narrativas, possibilitavam à professora iniciante que se deslocasse para diversos lugares e, a partir desses lugares, lhe fossem possíveis diferentes dimensões de consciências.

Assim como o sujeito era apenas um — mas aqui falamos em professora iniciante, professora-pesquisadora e pesquisadora, pois o mesmo sujeito se deslocava de diferentes lugares e desses lugares percebia diferentes aspectos do trabalho — entendemos que consciência é apenas uma, mesmo que sempre plural. No entanto, optamos por trabalhar com a ideia de dimensões de consciência para que possamos discorrer sobre as consciências possíveis nos três lugares que o sujeito se deslocava. Usamos, portanto, dimensões porque essas foram acabadas provisoriamente, para que compreensões sobre as tomadas de consciência pudessem ser construídas.

As três posições vividas nessa experiência não são posições que deixaram de existir, mas coexistiram (bem como as dimensões de consciência). O sujeito, no decorrer de todo o processo, continuava sendo professora, professora-pesquisadora e pesquisadora — o que ampliava a sua constituição profissional —, ao invés de deixar de ser um para ser outro.

A professora refletia, portanto, sobre a prática do lugar de professora iniciante, quando a reflexão ocorria na ação, no cotidiano escolar, junto aos estudantes; do lugar de professora-pesquisadora, quando esse exercício se dava ao escrever sobre os ocorridos, questionando-se, construindo hipóteses e percebendo o que antes lhe era imperceptível, sempre em diálogo com o grupo de interlocutores; e do lugar de pesquisadora, quando pesquisava a própria prática, com uma questão que a guiava, produzindo dados, construindo categorias a posterior, analisando as narrativas e as interlocuções e construindo compreensões e saberes a partir do vivido.

Os diferentes lugares em que se colocava, bem como as interlocuções que estabelecia com o grupo de interlocutores, com as crianças e com a comunidade escolar lhe possibilitavam diferentes excedentes de visão[[1]](#footnote-1) (BAKHTIN, 2010b). Ao ter acesso a esses excedentes, vislumbrava horizontes de possibilidades e tinha tomadas de consciência, reorganizando a prática de ensino, se autodesenvolvendo e construindo saberes na experiência (DEWEY, 2010; ZAMBRANO, 2011).

1. **Pressupostos da investigação**

Adotamos, neste artigo, uma perspectiva interacionista sócio-histórica (VIGOTSKI, 2007, 2008; BAKHTIN, 2010a, 2010b; BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010) entendendo, deste modo, que o sujeito é constituído na relação com o meio e o outro mediado pela linguagem e, consequentemente, no e pelo trabalho, sendo que nessas relações acaba por constituir a si mesmo, aos outros e o mundo. Assim, em um movimento dialético e dialógico, vida vai formando a consciência (MARX; ENGELS, 1998) e essa, por sua vez, possibilitando novas memórias de futuro[[2]](#footnote-2) (BAKHTIN, 2010b) e, consequentemente, novos e outros porvires.

A atividade vital consciente do homem (MARX, 2010) ocorre justamente da relação existente entre o homem e a natureza, sendo a emergência da consciência “um fenômeno historicamente situado e ligado à atividade produtora do homem” (PINO, 2005, p. 16). A consciência, portanto, surge do próprio agir do homem, uma vez que o distanciamento do homem da natureza permite que ele faça desta o objeto de sua ação, como explica Pino (2005), orientado pela tese de Vigotski, situada no materialismo histórico dialético. Bakhtin e Volochínov vêm somar à perspectiva em que aqui nos respaldamos sobre a consciência e sua emergência, quando explicam que “a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, consequentemente, somente no processo de interação social” (2010, p. 34) e, acrescentam que não é somente do agir do homem que surge a consciência, mas que se faz necessário que este homem esteja em relação com outros homens.

Portanto, quando o homem transforma a natureza a partir do trabalho, modificando-a, também se modifica e, nesse movimento que pressupõe o outro, constitui-se a consciência.

Vigotski (2008) na linha das ideias de Marx, colocadas em diálogo com as de Bakhtin e Volochínov, ressalta que é através da linguagem que o homem distingue-se dos animais e constitui-se na relação com os outros e o meio em que está situado, chamando atenção para a relação entre palavra e pensamento.

A relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa, mas um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra, e vice-versa. Nesse processo, a relação entre o pensamento e a palavra passa por transformações que, em si mesmas, podem ser consideradas um desenvolvimento no sentido funcional. O pensamento não é simplesmente expresso em palavras: é por meio delas que ele passa a existir. (...)

O pensamento e a linguagem, que refletem a realidade de uma forma diferente daquela da percepção, são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana. (VIGOTSKI, 2008, pp.156-157 e 190)

Dessa forma, precisa-se da linguagem para que a consciência possa se formar e se manifestar, isso porque como a linguagem encontra-se no mundo, a consciência precisa do mundo para se constituir, ao mesmo tempo em que constrói este mundo (SOBRAL, 2007). Logo, considerando que por meio das palavras o pensamento passa a existir e que ao narrar reflexivamente o ocorrido é inevitável usar as palavras, podemos revelar que as práticas de uma escrita narrativa reflexiva e de uma pesquisa narrativa reelaboram o pensamento e propiciam, em um movimento sempre dialógico, a ascensão de outras dimensões de consciência.

1. **A escrita narrativa e a pesquisa narrativa**

O sujeito da pesquisa era também a pesquisadora, que se deslocava entre os lugares de professora, professora-pesquisadora e pesquisadora. Ao dar aulas e interagir no espaço escolar, a professora agia intuitivamente ou refletia durante a ação.

Por exemplo, ao ver que seus alunos não estavam conseguindo realizar abstrações para resolver um problema matemático, refletia, naquele momento, sobre o que poderia ser feito para que compreendessem e tendo refletido – nesse espaço/tempo que ocorre a reflexão – chegava a propor um conjunto de ações como, nesse caso, disponibilizar um material concreto para que, aos poucos, fossem construindo e desconstruindo suas hipóteses.

Já, do lugar de professora-pesquisadora, ao usar da memória — aqui considerada como "um trabalho sobre o tempo, mas sobre o tempo vivido, conotado pela cultura e pelo indivíduo" e como "um traço de união entre o que foi e o que será" **(**BOSI, 1993, p.280; p.281) —, para exercer uma escrita narrativa sobre o vivido no cotidiano escolar, não mais estando naquele espaço, praticava uma reflexão sobre a própria prática e as relações estabelecidas na escola.

Nesse processo olhava para a situação passada de um lugar e um tempo distanciados e tinha acesso a exotopias de si e das relações que estabelecia com as crianças, os conteúdos e os profissionais da escola. Ao projetar a si, suas ações e relações, através da escrita narrativa, reexaminava o vivido "por sua significação no presente e pela colocação em perspectiva do futuro" (JOSSO, 2007, p. 420). Assim, as tomadas de consciência lhe eram possíveis justamente por observar a situação a partir de outra perspectiva, pensar sobre ela e replanejar as aulas, durante o ato de narrar. Afinal,

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade. (...)

Trabalhar com narrativas na pesquisa e/ou no ensino é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino. (...) Ao mesmo tempo que se descobre no outro, os fenômenos revelam-se em nós (CUNHA, 1997, parágrafos 8 e 10)

A reflexão sobre a prática lhe possibilitava pensar e organizar novas ações, além de construir hipóteses acerca das razões de algo acontecer ou não como o esperado e dos atos das crianças. Esse exercício, intencional, de construção de hipóteses e de mover-se em busca de mudanças formativas, lhe faziam uma professora-pesquisadora. Isso porque nesse movimento de ação-reflexão-ação “mediante a auto-observação, o professor se torna artista consciente. Através de uma arte consciente é capaz de utilizar-se como um instrumento da sua investigação”[[3]](#footnote-3) (STENHOUSE, 1987, p. 38). Partilhamos das concepções de autor (2007) no que se refere ao professor-pesquisador como um professor não necessariamente vinculado a programas de pós-graduação, mas sim empenhado com o diálogo na construção do seu conhecimento a respeito da sala de aula, do cotidiano da escola, dos seus alunos, de si mesmo, que tem um compromisso com a sistematização de seus saberes e conhecimentos produzindo novas relações e mobilizando mudanças na escola.

Logo, a professora, que no espaço escolar, sistematizava seus saberes, mobilizando mudanças, sempre em diálogo com o outro, se fazia, por isso, professora-pesquisadora. E, como uma profissional reflexiva, a professora-pesquisadora era capaz de construir conhecimento sobre a própria prática (AUTOR, 2007; SCHÖN, 2010).

Já, quando a professora, ao colocar-se num lugar de pesquisadora, analisava as narrativas reflexivas escritas por si e as interlocuções possíveis a partir dessas narrativas, ela realizava uma pesquisa narrativa a partir da questão que a guiava: Como me constituo professora no início da docência?

Connelly e Clandinin mencionam que “o estudo da narrativa (...) é o estudo da forma em que os seres humanos experimentam o mundo.” (1995, p.11)[[4]](#footnote-4) Isso porque na medida em que a linguagem é mediadora do fluxo da experiência, a narrativa, ao contar a experiência, dá a ela outro status, isto é, a experiência é mediada por um conjunto de estruturas narrativas que a configuram e a conferem sentido. (AUTOR, 2001).

A pesquisa narrativa, portanto, vem a ser

uma forma de compreender a experiência. É um tipo de colaboração entre pesquisador e participantes, ao longo de um tempo, em um lugar ou série de lugares, e em interação com *milieus*. Um pesquisador entra nessa matriz no durante e progride no mesmo espírito, concluindo a pesquisa ainda no meio do viver e do contar, as histórias de experiências que compuseram as vidas das pessoas, em ambas perspectivas, individual e social. Simplesmente estabelecido, como escrevemos no prólogo, pesquisa narrativa são histórias vividas e contadas. (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 51)

A pesquisadora, ao analisar as narrativas reflexivas, por meio desta metodologia, percebia que a escrita revelava que era ao escrever que construía compreensões para a dinâmica dos estudantes, supunha razões e podia reorganizar a prática em função disso. Ao construir essas compreensões, enquanto narrava a investigação, dava a si mesma e a diferentes situações, acabamentos provisórios (BAKHTIN, 2010b), constituídos no diálogo com os seus interlocutores e com a própria história de produtora de sentidos acerca do trabalho docente.

"O acabamento é o que torna possível a resposta do outro ao enunciado. Ou ainda, a resposta do outro indica o acabamento de um enunciado." (AMORIM, 2004, p.110) Não somente nos enunciados do grupo de interlocutores e da comunidade escolar, tinha acesso aos acabamentos estéticos dos enunciados, mas também ao fazer-se outra de si mesma. Ao colocar-se no lugar de pesquisadora, se constituia como um outro de si (em relação a professora iniciante e a professora-pesquisadora). Dessa maneira, no movimento de responder aos outros e construir sentidos ao que eles respondiam, também realizava a pesquisa e constituía-se como professora e pesquisadora.

Ao adotar uma postura reflexiva frente ao trabalho, com o intuito de construir compreensões para o processo de constituição profissional e de autodesenvolver-se para praticar um ensino cada vez melhor para os estudantes, a professora praticava esse movimento de ação-reflexão-ação, sempre em diálogo. Este movimento era potencializado ao praticar um olhar e uma escuta sensíveis ao que se refere as relações estabelecidas no cotidiano escolar, ao narrar reflexivamente e ao dialogar sobre as suas narrações e pesquisar sobre a própria prática, usando como dados da investigação a sua memória, as narrativas escritas por ela e as interlocuções estabelecidas com o grupo de interlocutores, com as crianças e com a comunidade escolar.

A escrita reflexiva compartilhada, fosse esta a narrativa reflexiva sobre o cotidiano escolar ou a pesquisa narrativa, faziam com que ela se deslocasse para diferentes lugares e, deles, alcança-se diferentes dimensões de consciência.

1. **As três dimensões de consciência numa perspectiva bakhtiniana**

Para discorrer sobre as dimensões de consciência possíveis a partir dos atos de narrar reflexivamente e de pesquisar narrativamente, sempre em diálogo com outros, é necessário caracterizar essa investigação. A pesquisa, além de ser uma pesquisa narrativa, apresentava um foco auto/hetero/biográfico (AUTOR, 2014). A questão era a constituição profissional no início da docência da própria pesquisadora (foco autobiográfico) e não de outras muitas pessoas, mas, ao mesmo tempo, se reconfigurava a partir das narrativas que os outros sujeitos faziam, o que ampliava o foco autobiográfico, para um foco auto/hetero/biográfico.

Essa característica — que possibilitava que a pesquisadora fosse autora e personagem, além de estar situada em três lugares e tempos já mencionados sempre em diálogo com outros — lhe favoreceu novas dimensões de consciência, que transformavam e reconstruíam as maneiras de ser e fazer (CERTEAU, 1998) na escola e na pesquisa, visto que possibilitavam compreensões outras acerca das relações existentes na experiência estudada. Isso porque

a autobiografia (...) vai criando disjunções entre um eu que relata em um momento dado, e os outros 'eus'. (...) De um interesse pessoal por meio da reflexão se introduz um foco particular que, ao compartilhar dialeticamente o relato com outro, a modo de lupa, possibilita, fazer emergir aspectos recônditos da vida e se recria uma nova consciência... (AUTOR, 2001, p.33)[[5]](#footnote-5)

Assim, diante do fato de, na pesquisa em questão, a pesquisadora ser autora e personagem, Bakhtin também auxilia a pensar os movimentos que ocorriam nesse processo e os lugares e tempos que ocupava, quando afirma que

A consciência do autor é a consciência da consciência, isto é, a consciência que abrange e conclui essa consciência da personagem com elementos por princípio transgredientes a ela mesma e que, sendo imanentes, a tornariam falsa. (...) e nesse excedentede visão e conhecimento do autor, sempre determinado e estável em relação a cada personagem, é que se encontram todos os elementos do acabamento do todo, quer das personagens, quer do acontecimento conjunto de suas vidas, isto é, do todo da obra. (BAKHTIN, 2010b, p.11)

Partindo desta explanação de Bakhtin, podemos conjecturar que nesse processo — de pesquisar como se constituía professora — a consciência da pesquisadora era a consciência da consciência da consciência da professora iniciante que atuava em sala de aula. Portanto, era uma terceira dimensão de consciência, que abrangia e se relacionava com outras duas e outros dois mundos: da professora e da professora-pesquisadora, que escrevia e refletia sobre a sua própria prática de ensino. Assim, nessa pesquisa houve um movimento, no qual se construíam e se organizavam três dimensões de consciência. Dimensões de consciência que eram sentidas pela pesquisadora como consciência das consciências dos outros dois personagens (a professora e a professora-pesquisadora).

Em primeiro lugar havia a dimensão de consciência da professora que estava em sala de aula, em contato direto com as crianças, responsável e responsiva por seus atos (BAKHTIN, 2010a). Além dessa, existia a dimensão da professora-pesquisadora que porque posicionada num lugar exotópico, abrangia, produzia outros sentidos e se relacionava com aquela primeira, isto é, ao visualizar o ocorrido a partir de outro lugar e outro tempo (fosse do lugar que ocupava quando escrevia sobre a própria prática ou do lugar construído nas interlocuções sobre a experiência), podia produzir acabamentos provisórios para os vividos significando o que ocorreu e, enfim, atingindo, dando outros sentidos e concluindo provisoriamente a primeira dimensão de consciência ou a primeira personagem.

Houve, ainda, uma terceira dimensão de consciência, essa era a consciência da pesquisadora: a que abrangia, produzia outros sentidos e se relacionava com a da professora-pesquisadora que escrevia sobre a sua própria prática que, por sua vez, já abrangia a da professora iniciante.

Essa terceira dimensão ao produzir novos sentidos, concluir com intenção investigativa, abranger e se relacionar com as outras duas, produzia um processo de compreensão do que era narrado e produzido nesse movimento de se inventar professora, ou seja, evidenciava os meios pelos quais a narração e outras formas em que se apresentavam as informações úteis para compreender como se fazia professora; possibilitava algumas tomadas de consciência, movimentos, construções; e indicava o caminho percorrido para chegar a tais compreensões. Além disso, era através desta terceira dimensão que a pesquisadora, a partir do conjunto de informações disponíveis produzia dados de uma maneira mais sistemática — ao produzir um inventário detalhado do conjunto de informações, construir tabelas, organizar as informações no NVivo[[6]](#footnote-6) e pensar em categorias *a posteriori* (no caso os outros, a escrita narrativa reflexiva, as dificuldades encontradas, os saberes docentes construídos) — que auxiliaram na construção de compreensões sobre a questão, analisava esses dados e construía compreensões outras.

Na narrativa seguinte a pesquisadora destaca as dimensões de consciência possíveis a partir dos diferentes lugares ocupados:

Essas duas semanas foram horríveis para mim *[1ª dimensão consciência: o que vivi no cotidiano escolar, duas semanas difíceis]*, assim como devem ter sido para eles, já que a partir do momento em que eu só enxergava problemas eu também mudei a minha forma de agir, ou será que foi ao contrário? Será que foi a partir do momento em que eu mudei a minha forma de agir que eu passei a só enxergar problemas? *[2ª dimensão consciência: ao escrever me pergunto por que foram horríveis e construo hipóteses acerca das razões de se comportarem de determinada maneira]*Escutando tantas pessoas falando que eu deveria ter pulso firme, que eles se comportariam se eu reprimisse, que eu não tinha autoridade alguma e vendo que realmente minha turma era uma bagunça total, resolvi mudar (não sei se resolvi mesmo, ou se o fiz de forma automática). Mudei e junto com essa mudança já não achava mais graça nas travessuras, já não via resultado em conversar ou agir de maneira afetiva e comecei a fazer o que todos diziam ser a solução. Pois é, meus dias viraram um inferno. *[1ª dimensão de consciência: trago os dias vividos na escola]*

Necessária foi a ocasião em que eu reli todos os escritos, aquilo foi preciso para que eu percebesse que estava agindo de uma maneira que nunca quis. Havia deixado de ver encantos e diversão nos movimentos das crianças, havia deixado de ver e de tentar ver as histórias que cada uma delas carregava. O instante em que percebi isso foi o momento mais triste e desesperador de toda a vivência como professora. Entrei em choque, só conseguia pensar na maneira em que vinha agindo nas duas semanas anteriores e no modo como as crianças deveriam estar se sentindo, mais alguém naquele lugar não as considerava crianças, não as considerava crianças dotadas de encantos, singularidades e histórias. *[2ª dimensão consciência: coloco-me em um outro lugar, distanciado e agora e me dou conta de que as minhas ações poderiam estar causando o desconforto com as crianças, em mim e nas crianças]*

Ao mesmo tempo em que foi extremamente difícil perceber todo esse deslize foi também muito rico, digo isso porque se não houvesse notado a mudança em minha atitude continuaria a agir de uma maneira desprovida de cuidado. No dia seguinte fui para escola com uma vontade outra e uma necessidade outra: eu também precisava da liberdade que não dava mais a elas, eu também precisava brincar e eu também precisava do afeto delas (que havia diminuído em resposta à intolerância das semanas anteriores). *[movimento possível porque me desloquei e percebi o que antes era imperceptível, que tudo estava ruim porque tinha perdido o cuidado com as relações].*

*[3ª dimensão de consciência: a possivel quando, no lugar de pesquisadora, olho para a professora e para a professora-pesquisadora. Na 3ª consciência, indago-me sobre como esses movimentos de pensar e escrever sobre o cotidiano escolar, no percurso percorrido para ser professora, me faz professora. Perecebo que no ato de escrever há sempre alguns movimentos: o narrar o dia, a construção de hipóteses e, às vezes, um outro acontecimento posterior, que converse com a hipótese, validando-a ou não. Percebo, ainda, que não somente o narrar, mas também o reler tudo que já havia sido narrado, me possibilitava exotopias sobre mim e as relações; além de dar a ver, para mim mesma, todos os avanços. Nesse momento, uma terceira dimensão de consciencia é posssível pelo lugar distanciado de onde olho esse passado: percebo que escrever não somente me ajudava a vislumbrar horizontes outros, mas também a não seguir o sistema. Escrever era um compromisso meu para manter um olhar estrangeiro para o cotidiano escolar e não me cegar, para não sair reproduzindo tudo aquilo que nunca quis.]*

(Narrativa da professora-pesquisadora, sendo analisada por ela mesma quando se colocava no lugar de pesquisadora)

Esse processo que abrange, produz outros sentidos e conclui provisoriamente experiências vividas está diretamente relacionado à escrita e à pesquisa narrativa, uma vez que era ao escrever sobre a própria prática e, também, ao se colocar no lugar que ocupava quando realizava a pesquisa, que tinha condições de realizar esses movimentos reflexivos e atingir diferentes dimensões de consciência. Isto é, através do exercício de escrever reflexivamente (de uma forma ou outra) que abrangia, ressignificava e dava sentido a outras dimensões de consciência.

Apesar de, ao se descolar entre os lugares que ocupava, construir acabamentos provisórios e, assim, ter outras tomadas e dimensões de consciência que se relacionavam com as demais — já que se fazia outras de si mesma por se colocar em posições outras e dessas olhar outros "eus" —; essas três dimensões de consciência possíveis, não concluem o sujeito, mas dão acabamento provisórios que possibilitam novos modos de agir a favor do aprendizado de seus estudantes.

Importante aqui ressaltar que por concluir provisoriamente não nos referimos a apagar as dimensões anteriores, mas sim produzir acabamentos, sempre provisórios, para que esses possibilitassem novas tomadas de consciência. Sendo assim, as três dimensões de consciência não se anulavam, mas se relacionavam e permitiam novas percepções e movimentos.

Os acabamentos se davam no ato de refletir e dialogar com os interlocutores por escrito, no entanto, ao ser professora, professora-pesquisadora e pesquisadora todas essas dimensões estavam em relação, construíam o eu desse sujeito que se constituía por esses diferentes papéis. Afinal, os

elementos, que podem nos concluir na consciência do outro, ao serem presumidos na nossa própria consciência perdem a sua força concludente e apenas ampliam essa consciência no rumo próprio dela; mesmo que tivéssemos conseguido abranger o todo da nossa consciência concluído no outro, esse todo não poderia nos dominar e nos concluir de fato para nós mesmos, nossa consciência o levaria em conta e o superaria como um dos momentos da sua unidade preestabelecida e essencialmente vindoura; a última palavra caberia à nossa consciência e não a consciência do outro, mas nossa consciência nunca dirá a si mesma a palavra concludente. (...) o estético deve proporciona-lhe um fundo transgrediente a si mesmo, o autor deve encontrar um ponto de apoio fora dela para que ela se torne um fenômeno esteticamente acabado: uma personagem (BAKHTIN, 2010b, pp.14-15)

Justamente por isso que ressaltamos que, de acordo com o lugar que ocupava, a consciência possível a partir do acabamento provisório da anterior, abrangia as demais e as ampliava.

Ademais, ao se colocar no lugar de autora, quando escrevia, e ao fazer de si mesma personagem, a professora-pesquisadora e a pesquisadora encontravam o ponto de apoio que necessitavam para se distanciarem da situação vivida e de si mesmas.

Dessa forma, as três dimensões de consciência a que nos referimos, além de dependerem do auditório social, emergem junto com os lugares que o sujeito se colocava quando da mudança dos gêneros de discurso, de primário para o lugar onde se colocava ao produzir algo que se configuraria como um gênero secundário, no percurso da investigação.

Bakhtin (2010b) denomina por gêneros do discurso, os enunciados relativamente estáveis que, por sua vez, são tudo o que os sujeitos dizem ao fazer uso da língua. Diferencia os gêneros primários e os secundários: enquanto os primeiros são todos os enunciados que acontecem nas comunicações imediatas, os segundos consistem em algo mais organizado. Os gêneros do discurso secundários reelaboram os gêneros primários, isto é, quando damos um acabamento estético a algum acontecimento ocorrido em gênero primário, o produto desse acabamento será um gênero secundário.

Quando, a partir do que foi vivido em gênero primário, havia uma reelaboração e uma produção (gênero secundário), para que essa reelaboração fosse possível em uma outra qualidade, era necessário reorganizar os sentidos do já vivido. A produção das narrativas reflexivas e do registro da tese em forma narrativa foram possíveis porque a professora pesquisadora se colocava em outro lugar. Enquanto no gênero primário era a professora principiante; para organizar o já ocorrido e reelaborá-lo era preciso que se colocasse em um lugar outro, onde optou por realizar uma reflexão sobre a própria prática (lugar de professora-pesquisadora) e pesquisar todo esse percurso (pesquisadora), produzindo assim gêneros do discurso secundários (as narrativas reflexivas, as sistematizações e o texto da pesquisa).

Contudo, não era apenas os lugares que o sujeito se colocava que potencializavam as tomadas de consciência, mas também e principalmente a interação verbal e a expressão da atividade mental do nós.

A atividade mental do nós não é uma atividade de caráter primitivo, gregário: é uma atividade diferenciada. Melhor ainda, a diferenciação ideológica, o crescimento do grau de consciência são diretamente proporcionais à firmeza e à estabilidade da orientação social. Quanto mais forte, mais bem organizada e diferenciada for a coletividade no interior da qual o indivíduo se orienta, mais distinto e complexo será o seu mundo interior. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p.119)

Do lugar de professora iniciante a interação que ela tinha com toda a comunidade escolar e com si mesma lhe potencializavam tomadas de consciência; do lugar de professora-pesquisadora seu auditório social era constituído por este anteriormente citado, mais o grupo de interlocutores e ela enquanto outra de si mesma — o que possibilitava uma outra dimensão de consciência —; e, do lugar de pesquisadora, além do auditório social constituído quando ocupava o lugar de professora-pesquisadora, também havia uma outra de si mesma e o grupo de pesquisa com o qual estabelecia interlocuções acerca dos movimentos não somente da professora e da professora-pesquisadora, mas também acerca dos movimentos da pesquisadora.

Diante disso, poderíamos nos referir a esses movimentos possíveis não como dimensões de consciência, mas como graus de consciência, isso porque, segundo Bakhtin e Volochínov, "o grau de consciência, de clareza, de acabamento formal da atividade mental é diretamente proporcional ao seu grau de orientação social" (2010, p. 118).

Entretanto, embora o conceito de graus de consciência nos auxilie a construir compreensões e esteja implícito no significado que estamos atribuindo a dimensão, grau pode sugerir uma interpretação de algo progressivo e/ou quantitativo (como se a consciência da professora viesse antes da consciência da professora-pesquisadora e essa, por sua vez, da consciência da pesquisadora). Essa interpretação possível estaria equivocada, uma vez que a pesquisa ocorreu também no momento em que o sujeito era professora, professora-pesquisadora e pesquisadora concomitantemente. Assim, a consciência da pesquisadora ampliava a consciência a respeito do vivido no cotidiano escolar e, o que era feito na escola (pela professora) ampliava a reflexão da professora-pesquisadora e da pesquisadora. Ou seja, o acontecido na escola e a tomada de consciência possível a partir do vivido na escola potencializavam as reflexões dos outros dois lugares.

Falar em dimensões nos remete a diferentes lugares, diferentes *topoi*, enquanto que a palavra graus pode vir a sugerir não a ideia de lugares, espaços e tempos, mas de progressividade e quantidade. Considerando que esses três lugares existiam a partir de movimentos dialógicos, nos quais uns pressupunham e potencializavam os outros, e, ainda, que um não deixava de existir para que o outro surgisse, optamos por utilizar a expressão dimensões de consciência.

**Conclusões: as compreensões construídas a partir da experiência**

Bakhtin (2010b) muito nos auxiliou na percepção desses movimentos topológicos da consciência — no qual a professora alcançava outras dimensões de consciência ao se colocar em lugares diferentes e manter o exercício reflexivo sobre a própria prática —, no momento em que ele diz que a consciência do autor é a consciência que abrange e conclui a consciência da personagem. Bakhtin e Volochínov (2010), ao dizerem dos graus de consciência e da sua ligação diretamente proporcional ao grau de orientação social, ressaltam a necessidade de um auditório social para que o sujeito tenha tomadas de consciência, ao invés de se tornarem isoladas, perdendo a clareza e a modelagem ideológica. Espaços e tempos diferentes que a professora, a professora-pesquisadora e a pesquisadora ocupavam, bem como reflexões diferentes que ocorriam em cada um deles, sempre na relação com o outro, possibilitavam outras dimensões de consciência à professora.

Contudo, não podemos deixar de mencionar uma outra importante compreensão sobre esses movimentos de acabar provisoriamente, abranger, produzir outros sentidos e se relacionar com múltiplos outros de si

Marx e Engels (1998) discorrem sobre o que podemos verificar sempre em nossas vidas, que “não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência” (p.20). Indo ao encontro de Marx e Engels, Bakhtin e Volochínov (2010), da mesma forma, ressaltam que não é a atividade mental que organiza a expressão, mas a expressão que organiza, modela e determina a orientação da atividade mental.

Dessa maneira, é possível relacionar esses aportes com os lugares — já mencionados — que a professora e pesquisadora ocupavam nessa experiência. Era necessário viver como professora iniciante, ter uma experiência, para pensá-la e determinar a consciência. A experiência, o já vivido e as relações estabelecidas possibilitavam que tornasse conscientes aspectos não percebidos, aspectos que foram na experiência ou que a partir da experiência se construíam como memórias de futuro (BAKHTIN, 2010b).

Essa consciência só era possível porque antes houve vida, acontecimentos, e a sua determinação levava a professora a experiências qualitativamente diferentes. Além disso, o ato de escrever sobre os vividos e partilhar esses escritos, dando início a um diálogo com muitos outros, sobre a própria prática, também se configurava como uma experiência. Ao levarmos em conta que a obra é interpretada no espírito do conteúdo da consciência dos receptores e recebe dessa consciência uma nova luz (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010); percebemos que compartilhar as narrativas com o grupo de interlocutores e praticar uma escuta e um olhar atentos para as crianças foram ações indispensáveis para que tomadas de consciência pudessem ocorrer. Essa experiência possibilitava uma segunda dimensão de consciência.

Dando prosseguimento a esse movimento reflexivo, o ato de pesquisar possibilitava a terceira dimensão de consciência. Marx e Engels, portanto, auxiliam-nos a reafirmar que os lugares que se colocava — de professora, professora-pesquisadora e pesquisadora — e as experiências vividas em cada um deles, possibilitavam que a consciência fosse sendo determinada e ampliada, sempre na interação com os outros.

“A consciência é, antes de tudo, a consciência do meio sensível imediato e de uma relação limitada com outras pessoas e outras coisas situadas fora do indivíduo que toma consciência.” (MARX; ENGELS, 1998, pp.34-35). Diante disso, a professora tinha consciência daquele meio imediato, dos outros, de algumas relações que iam sendo construídas naquele instante. Já, como professora-pesquisadora e como pesquisadora se fazia outra de si mesma e alcançava uma outra dimensão de consciência do vivido, bem como uma dimensão de consciência a partir dos diálogos que estabelecia com seus interlocutores. Mais uma vez é possível associar essa ideia exposta por Marx e Engels com a ideia de acabamento a partir da exotopia que Bakhtin propõe em relação à personagem (BAKHTIN, 2010b).

Em uma busca dialógica por entender como se inventava professora com os outros, se tornava professora, professora-pesquisadora e pesquisadora e alcançava, em cada um destes lugares, dimensões outras de consciência que abrangiam e se relacionavam com as anteriores.

Afinal, "o próprio da consciência que é sempre ser consciência de, não apenas quando se intenciona a objetos, mas também quando se volta sobre si mesma" (FREIRE, 2005, p.77).

Esses lugares, ao possibilitarem exotopias outras, permitiam que essas dimensões de consciência fossem consciência de consciência e, por isso, falamos em três dimensões que abrangem, se relacionam e dão outros sentidos às outras consciências. Sempre em diálogo com seus outros — que a constituíam e, da mesma forma, eram constituídos por ela — e com os outros "eus" possíveis nas mudanças de lugares possibilitadas pelo ato de escrever e pesquisar narrativamente, a professora, a professora-pesquisadora e a pesquisadora produziam cons(ciências) singulares a partir da experiência vivida.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M.. *O pesquisador e seu outro – Bakhtin nas ciências humanas.* 1. ed. São Paulo: Musa editora, 2004.

BAKHTIN, M.. *Para uma filosofia do ato responsável.* 1. ed. Trad. Valdemir Miotello e Alberto Faraco.São Carlos, SP: Pedro & João editores, 2010a.

BAKHTIN, M.. *Estética da criação verbal.* 5. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010b*.*

BAKTHIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N.. *Marxismo e filosofia da linguagem.* 14. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010.

AUTOR. 2001.

BOSI, E. A pesquisa em memória social. *Psicologia USP,* São Paulo*,* 4 (1/2), p. 277-284, 1993. Disponível em: [http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/viewFile/34480/37218]. Acesso em: 10 fev. de 2017.

CERTEAU, M.. *A invenção do cotidiano: artes de fazer.* 3. ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CLANDININ, D.J.; CONNELLY, F. M. *Pesquisa Narrativa –* Experiência e História em Pesquisa Qualitativa*.* 1. ed. Trad. GPNEP - Grupo de pesquisa narrativa e educação de professores, ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J.. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: LARROSA, J.. *Déjame que te cuente:* ensayos sobre narrativa y educación*.* Barcelona: Laertes 1995. p. 11-59

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação* [online], São Paulo, vol.23, n.1-2, 1997. . Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S0102-25551997000100010]. Acesso em: 15 fev. 2017.

AUTOR. 2007.

DEWEY, J.. *A arte como experiência*. 1. ed. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FREIRE, P.. *Pedagogia do oprimido.* 49. Reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A.. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente:* professor(a)-pesquisador(a)*.* 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

JOSSO, M. C.. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação,* Porto Alegre, RS, ano XXX, n. 3 (63), pp. 413-438, 2007. Disponível em: [http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/2741/2088]. Acesso em: 15 fev 2017.

MARX, K.. *Manuscritos econômicos-filosóficos.* 1. ed. Trad. Jesus Ranieri.São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F.. *A ideologia alemã.* 2. ed. Trad. Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PINO, A.. *As marcas do humano –* Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski*.* São Paulo, SP: Cortez Editora, 2005.

AUTOR. 2014.

SCHÖN, D. A.. *La formación de profesionales reflexivos:* hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Trad. Lourdes Montero e Jose Manuel Vez. Madri: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Espasa Libros, S.L.U., 2010.

SOBRAL, A.. Ético e estético – na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, B.. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave.* 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p.103-121.

​STENHOUSE, L.. *La investigación como base de la enseñanza.* 1. ed. Trad. Guillermo Solana. Madrid: Ediciones Morata, S.A., 1987.

VIGOTSKI, L.S.. *Formação social da mente:* o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. Trad. Jose Cipolla Neto [et al.]. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L.S.. *Pensamento e linguagem*. 4. ed. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZAMBRANO, M.. *Notas de un método.* Madri: Editorial Tecnos, 2011.

1. Excedente de visão é a visão que o outro tem do eu e que o eu não tem acesso. Por exemplo, o outro é capaz de ver a expressão facial do eu em determinada situação, como está arrumado o cabelo do eu, entre outros aspectos. Enquanto o eu só poderá alcançar esses excedentes através da devolutiva do outro que o vê. [↑](#footnote-ref-1)
2. A memória de futuro é uma projeção que o homem constrói para o seu futuro. Por exemplo, a professora percebia necessidades dela e das crianças — fosse no cotidiano escolar, fosse através das interlocuções ou da escrita — e começava a pensar em ações futuras para suprir essas necessidades. Esses movimentos possíveis pensados se configuravam cada um como uma memória de futuro. [↑](#footnote-ref-2)
3. "mediante la auto-observación, el profesor se troca en artista consciente. A través de un arte consciente es capaz de utilizarse a sí mismo como un instrumento de su investigación" (STENHOUSE, 1987, pág. 38). [↑](#footnote-ref-3)
4. “El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo.” (CONNELLY e CLANDININ, 1995, p.11) [↑](#footnote-ref-4)
5. la autobiografía (…) va creando disyunciones entre un yo que relata en un momento dado, y los otros ‘yo’. (…) Desde un interés personal por medio de la reflexión se introduce un foco particular que, al compartir dialécticamente el relato con otro, a modo de lupa, posibilita hacer emerger aspectos recónditos de la vida y se recrea una nueva conciencia… (AUTOR, 2001 p. 33) [↑](#footnote-ref-5)
6. Nvivo é um software que auxilia na organização do conjunto de informações e dos dados e na análise, que também foi utilizado na pesquisa. [↑](#footnote-ref-6)